UNE APPROCHE MULTIMODALE POUR ACCOMPAGNER LA LECTURE LITTÉRAIRE AU SECONDAIRE : CRÉER DES BANDES-ANNONCES À PARTIR DE BANDES DESSINÉES

Michaël Grégoire, Doctorant, Université de Sherbrooke
Sébastien Ouellet, Professeur, Université du Québec à Rimouski

Résumé

Le problème à l'origine de notre recherche est lié à l'utilisation de la bande dessinée en classe de français au secondaire. Même si de récentes recherches démontrent que la bande dessinée constitue une forme littéraire signifiante et stimulante pour les jeunes (Boutin, 2010; Grondin, Boutin, Gendron, Martel et Beaudoin, 2011; Lebrun, 2004), celle-ci est encore le parent pauvre de l'enseignement de la lecture littéraire (Rouvière, 2012). Cette méconnaissance prive souvent les enseignants et les élèves de stratégies pour accompagner la lecture des BD et pour exploiter pleinement son potentiel langagier. Ainsi, il apparait essentiel de proposer de nouveaux dispositifs didactiques inspirés des assises théoriques de la littératie médiatique multimodale, de la lecture littéraire et du sujet lecteur. Nous présentons des résultats tirés d'une séquence didactique dans laquelle les élèves sont amenés à réaliser des bandes-annonces à partir de BD. Notre analyse des productions d'élèves montre que ces derniers se révèlent être des sujets multimodaux qui combinent la lecture, l'écriture, l'illustration, l'image filmée et la musique (Gee, 2008). Cette démarche nous permet également d'observer leur appropriation des œuvres notamment par le biais de leurs interprétations, de leurs transpositions dans des bandes-annonces et des apprentissages qu'ils ont réalisés.

Abstract

The problem at the beginning of our study is related to the use of graphic novels in french class in high school in Québec. Indeed, although recent research shows that graphic novels are a meaningful and stimulating literary form for students (Boutin, 2010; Grondin, Boutin, Gendron, Martel and Beaudoin, 2011; Lebrun, 2004), it is still the weak link of literature and further regarding the teaching of literary reading (Rouviere, 2012). This lack of knowledge often deprives teachers and students of strategies to support the use of comics and graphic novels in school and to fully exploit its language potential. So, it appears essential to propose new teaching devices to use this literary form in the classroom. Guided by the theoretical foundations of the multimodal media literacy, literary reading and the reader, we present results from a teaching sequence in which students are asked to create trailers from comics and graphic novels. Our analysis of students productions shows that they appear to be multimodal subjects that combine reading, writing, illustration, filmed image and music (Gee, 2008). This approach also allows us to observe their appropriation of works including through their interpretations, their transpositions in trailers and learning they have made.

Mots-clés : multimodalité; lecture littéraire; bande dessinée; bande-annonce; approche par projet
Keywords : multimodality, literary reading, graphic novels, trailers, project-based learning1.

Problématique

Longtemps associée exclusivement au monde de l'enfance et au divertissement humoristique, la bande dessinée (BD) a connu un fabuleux essor dans les dernières années, proposant des œuvres riches et étoffées qui exploitent plusieurs dimensions, à la fois narrative, thématique, etc., et qui démontrent toute la force du langage qui s'y déploie. Pourtant, malgré le dynamisme qui caractérise le milieu éditorial du neuvième art, force est de constater que la bande dessinée demeure encore grandement méconnue et fort peu exploitée en classe (Boutin, 2005; Grégoire 2008, 2012; Groensteen, 2006; Rouvière, 2012). Elle représente encore « le parent pauvre de la littérature à l'école » et « beaucoup reste à faire pour convaincre de son intérêt éducatif » (Rouvière, 2012, p. 10). De récentes recherches démontrent néanmoins que la bande dessinée est une forme littéraire appréciée, signifiante et stimulante chez la majorité des élèves au Québec (Boutin, 2010; Grondin, Boutin, Gendron, Martel et Beaudoin, 2011; Lebrun, 2004). En 2010, une étude du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) allait dans le même sens, précisant que les bandes dessinées favoriseraient la lecture, surtout chez les garçons, et que celles-ci seraient utiles au développement de compétences en littératie (CCA, 2010). À une époque où les images sont omniprésentes dans le quotidien et où le désintéressement des jeunes à l'égard de la lecture préoccupe de nombreux intervenants, cette piste mériterait d'être approfondie (Boutin, 2010; Giguère, 2008; Grégoire, 2012).

Ignorée pendant des années dans les programmes de français du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), et ce, contrairement à la France, la BD a fait une timide apparition dans celui du 2e cycle du secondaire en 2007 (MELS, 2007) sans pour autant proposer de pistes concrètes pour la classe. Lorsqu'elle se fraie un chemin jusque dans les classes, elle demeure souvent utilisée pour autre chose qu'elle-même. Les enseignants, peu préparés, se contentent plus souvent de l'« instrumentaliser » plutôt que de l'enseigner, la réduisant ainsi à un marchepied vers d'autres apprentissages (Ciment, 2012; Rouvière, 2013). « De ce manque de théorisation didactique en amont découle une approche souvent stéréotypée du médium [et] les questions d'observation formalistes et techniques [se multiplient], souvent détachées du sens, au risque de démotiver les élèves » (Rouvière, 2013, p. 19). Or, tout en rappelant que ces pistes vont à l'encontre de celles mises de l'avant par la recherche, notamment en lecture littéraire, il faut

retenir que la lecture et l'écriture à partir de bandes dessinées suscitent satisfaction et motivation chez les jeunes (Boutin, 2010; Grégoire, 2012).

Ces divers constats nous ont donc inspirés pour la création d'une séquence didactique expérimentée dès le printemps 2012 auprès d'élèves de 4e secondaire. Afin de se distancier de ces approches plus classiques, il fallait donc trouver de nouveaux dispositifs didactiques pour utiliser la BD dans la classe de français au niveau secondaire, en exploitant concrètement la lecture et l'écriture en images (Boutin, 2012; Grégoire, 2012; Rouvière, 2012). Si ce niveau scolaire s'est imposé, c'est principalement parce que l'un des auteurs de cet article enseigne à cette clientèle et, qu'entre 2007 et 2009, il a développé et expérimenté une séquence didactique exploitant la lecture de bandes dessinées auprès d'élèves du secondaire[i]. Il s'agissait en fait de s'inspirer d'albums de la série de BD *Paul* de Michel Rabagliati pour écrire des nouvelles littéraires. Cette fois-ci, le dispositif didactique devait permettre non seulement de lire, mais aussi d'écrire avec les images. N'estimant pas la réalisation de planches de BD comme étant une piste pertinente pour l'enseignement du français au secondaire (entre autres, pour le recours au dessin), les possibilités offertes par les technologies informatiques, notamment celles reliées au montage vidéo, nous apparaissaient plus que prometteuses pour parvenir à nos fins. Avec cette séquence didactique proposant d'adapter en bande-annonce une bande dessinée, notre objectif de recherche consistait donc à proposer et à expérimenter une piste novatrice d'exploitation de la bande dessinée dans la classe de français, en lien avec les recherches les plus récentes, et d'en analyser les résultats.

2. Cadre théorique

Afin de concevoir ce nouveau dispositif didactique pour la classe de français, différentes assises théoriques nous ont guidés. D'une part, les travaux relatifs à la littératie médiatique multimodale se sont rapidement imposés, notamment parce que celle-ci préconise l'idée que plus d'un mode sémantique peut être utilisé pour transmettre un message : image, texte, sons, etc. (Gee, 2008; Kress et Van Leeuwen, 2001; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). La coprésence et la combinaison d'éléments distincts dans une bande dessinée lui confèrent « un potentiel sémantique et esthétique supérieur à la simple addition de ses parties, et ce, notamment en raison des inférences

mises en œuvre par le lecteur » (Guaïtella, 2003, p. 521). Comparée aux œuvres littéraires traditionnelles, la bande dessinée apparait donc comme un genre singulier qui cristallise plusieurs formes sémantiques. En ce sens, pour concevoir cette séquence exploitant la bande dessinée, il fallait commencer « par l'étude des signes (visuels, gestuels, voire sonores) et, conséquemment, […] poursuivre par la production/diffusion/réception par les élèves de multitextes où [cohabiteraient] significativement les différents modes sémiotiques » (Boutin, 2012, p. 47).

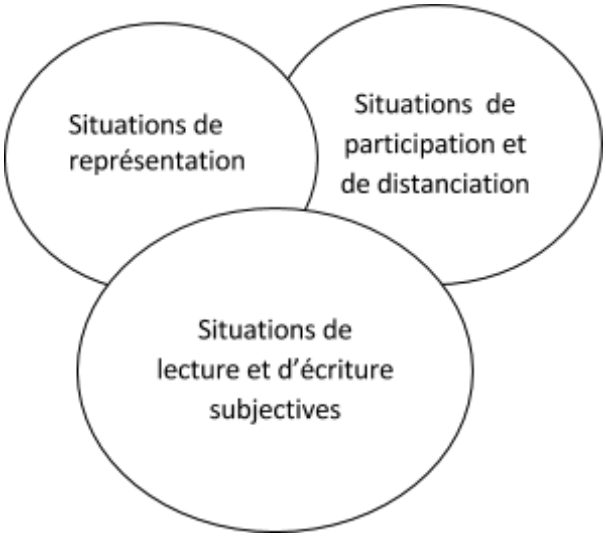
D'autre part, sans entretenir davantage le débat à savoir si la bande dessinée constitue ou non de la littérature, nous avons mis l'accent sur les orientations développées par la recherche en lecture littéraire (Rouxel et Langlade, 2004). Soulignons que les dispositifs didactiques conçus pour cette approche misent principalement sur la relation du lecteur avec le texte littéraire, le sujet adoptant simultanément deux postures qui se complètent, soit celles de la participation et de la distanciation (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005), menant ainsi « à la mise en œuvre d'une production écrite ou orale » (Simard *et al.*, 2010, p. 331). Rouvière abonde dans le même sens en ce qui concerne l'utilisation de la bande dessinée en classe puisque celle-ci « offre un terrain favorable pour expérimenter une approche renouvelée de la lecture littéraire » (2009, [para. 4]). Or, ce renouvellement ne pourrait se réaliser sans prendre en considération l'une des pierres d'assise de la lecture littéraire : la lecture est un jeu dans lequel se manifestent des points de tension entre des valeurs opposées (l'amour / la haine) et, surtout, un mouvement dialectique du lecteur qui alterne entre l'adhésion à l'univers fictif, attitude associée à la dimension émotionnelle, et le questionnement rattaché à une dimension rationnelle du lecteur qui prend du recul par rapport à l'œuvre lue (Dufays, 1994; Dufays *et al.*, 2005; Picard, 1986).

En outre, nous avons mis l'accent sur la relation singulière qui peut s'établir entre un élève et une œuvre. En ce sens, plusieurs recherches montrent le potentiel de l'approche fondée sur le sujet lecteur et scripteur (Jouve, 2004; Lebrun et Coulet, 2004; Ouellet, 2012, Tauveron et Sève, 2005;), elle-même inspirée par l'orientation subjective mise de l'avant dans l'ouvrage de Rouxel et Langlade (2004). Ainsi, nous avons concentré notre attention sur l'activité singulière du sujet, particulièrement sur la notion d'appropriation des œuvres littéraires, phénomène hautement subjectif s'il en est. En effet, l'appropriation d'une œuvre littéraire peut être envisagée comme

une perte de contrôle autorisée par un sujet qui se laisse « transporter » par une œuvre qui lui est extérieure (Dufays *et al*. 2005). C'est lors de cette prise de possession que le sujet lecteur de BD sera porté à combler les informations manquantes, les espaces vides et les ellipses, qu'elles soient de nature textuelle ou graphique. Dans le cas présent, la simple compréhension des BD par l'élève n'était donc pas suffisante puisque le lecteur était amené à s'investir pleinement et à faire preuve d'une activité subjective de construction de sens et d'interprétation du contenu. À ce propos, Langlade (2006) précise que de nouveaux supports de l'activité littéraire demeurent à inventer. Il apparait donc pertinent de construire un dispositif novateur fondé sur la dualité multimodal-littéraire qui définit la bande dessinée.

Le dispositif didactique que nous avons expérimenté, fondé sur de telles assises théoriques, favorise la mise sur pied de différentes situations d'enseignement et d'apprentissage (figure 1). D'abord, nous avons mis l'accent sur les situations de représentation, c'est-à-dire que l'élève est amené à réinvestir les illustrations des BD et les images mentales provoquées par l'œuvre lue dans sa propre création. Ensuite, nous misons sur le double phénomène de participation-distanciation afin que l'élève s'appuie simultanément sur son investissement personnel (participation), qui se manifeste lors de l'identification au héros par exemple, et sur une forme de distanciation au moment de faire des choix rationnels dans la réalisation de sa bande-annonce : les scènes à tourner, les scènes à supprimer, etc. Enfin, nous proposons que l'ensemble de cette démarche soit l'occasion de mettre à profit les opérations de lecture et d'écritures subjectives; celles-ci se veulent interdépendantes et non hiérarchisées. L'ensemble de ces caractéristiques contribue à la prise en compte de l'élève lecteur, scripteur, réalisateur d'images et de trames sonores, en tant que sujet multimodal (Ouellet, 2015).

Figure 1 – Un dispositif didactique fondé sur le sujet multimodal


Situations de représentation
Situations de participation et de distanciation
Situations de lecture et d'écriture subjectives

La combinaison de ces situations pédagogiques prend la forme d'une approche par projets (Goodrich, 1995; Proulx, 2004). De cette façon, tout en cherchant à faire (re) découvrir la bande dessinée aux élèves, nous voulions également éveiller l'intérêt de tous à la lecture. En plus de lire des romans graphiques variés[ii], les élèves devaient réutiliser certains plans de BD dans des bandes-annonces dont le but était de donner le goût de lire les œuvres sélectionnées. Il ne s'agissait donc pas ici de faire un simple résumé ou d'écrire un texte linéaire : il fallait plutôt choisir les points de tension, les enjeux et les moments forts susceptibles de piquer la curiosité des gens et de les organiser en un tout cohérent. Ainsi, ce projet permet d'articuler et de formaliser les notions fondamentales de notre cadre de référence. Se trouvent ainsi imbriqués des concepts associés à plusieurs champs : la littératie médiatique multimodale, la lecture littéraire et, le sujet lecteur et scripteur.

3. Méthodologie

Comme proposé par Van Der Maren (2003), la recherche-action qui a été menée consiste à provoquer un changement des méthodes d'enseignement. Dans ce contexte, il est important de préciser que les deux chercheurs en didactique du français impliqués dans la présente recherche ont des rôles complémentaires : l'un agit à titre d'enseignant expert, responsable de plusieurs groupes d'élèves rencontrés, lors des trois dernières années, alors que l'autre chercheur se

positionne comme un consultant externe qui apporte une analyse distanciée de la situation. Son intervention s'est effectuée à un moment précis, soit au cours de la deuxième année, et a mené à une recherche portant spécifiquement sur les écrits des élèves dans leur scénario imagé appelé « scénarimage » (Ouellet, 2015).

Sans que nous ayons procédé à une étude de cas formelle, nous présentons des cas qui se veulent représentatifs de l'ensemble des réalisations d'élèves, les bandes-annonces, échelonnées sur une période de trois années consécutives, soit 2012, 2013 et 2014. Cette approche nous permet, entre autres, de mettre au jour des convergences qui seront exploitées au moment de l'analyse (Karsenti et Demers, 2011). Pour ce faire, nous avons privilégié le paradigme qualitatif mis de l'avant par Merriam (1988), particulièrement en ce qui concerne les facteurs psychologiques et sociologiques qui nous permettent d'analyser différents éléments impliqués dans les réalisations des élèves.

3.1. Sujets

Les groupes d'élèves qui ont participé à la recherche sont principalement âgés de 15 et 16 ans et étudient en quatrième secondaire. La première cohorte (2012) était constituée de 128 élèves (quatre groupes). La deuxième cohorte (2013) était constituée de 128 élèves (quatre groupes). La troisième cohorte était constituée de 126 élèves (quatre groupes). Dans chaque classe, les élèves ont formé des équipes de deux ou trois personnes pour le travail à effectuer. Ainsi, avec trois années d'expérimentation de cette séquence didactique, nous avons pu compter sur 203 bandes-annonces au total.

3.2. Instruments de collecte des données

La démarche pédagogique qui a été expérimentée est inspirée par une approche par projet. Pour les élèves concernés par la présente recherche, ce projet doit mener à la réalisation d'un produit final qui implique une complémentarité des situations d'enseignement et d'apprentissage mises sur pied par l'enseignant (Grégoire, 2012). Lors de ces situations, deux méthodes de collecte des données ont été utilisées. D'abord, l'observation directe et participante (Laperrière, 2009) a été

effectuée aux moments où les élèves ont réalisé des activités pendant les séances régulières du cours de français. Naturellement, c'est l'enseignant expert qui a agi à titre d'observateur en intervenant avec sa propre classe. De plus, le second chercheur a aussi procédé à des observations lors de son passage, ce qui nous permet de combiner les informations collectées de part et d'autre.

Ensuite, les informations que nous avons obtenues proviennent des productions d'élèves (Van Der Maren, 2003), dont celles produites à l'extérieur de la classe : ce sont principalement les documents audiovisuels (vidéo) que les élèves étaient amenés à produire et à présenter au reste de la classe à la fin du projet. Ces documents étaient de courtes capsules d'une durée de deux à trois minutes.

3.3. Déroulement

Nous présentons les principales étapes du projet tel qu'il est anticipé au moment de commencer la séquence en classe. Avant de présenter chaque étape de la démarche pédagogique, il importe ici de savoir que des phases préalables s'avèrent nécessaires pour mener à terme un tel projet avec les élèves.

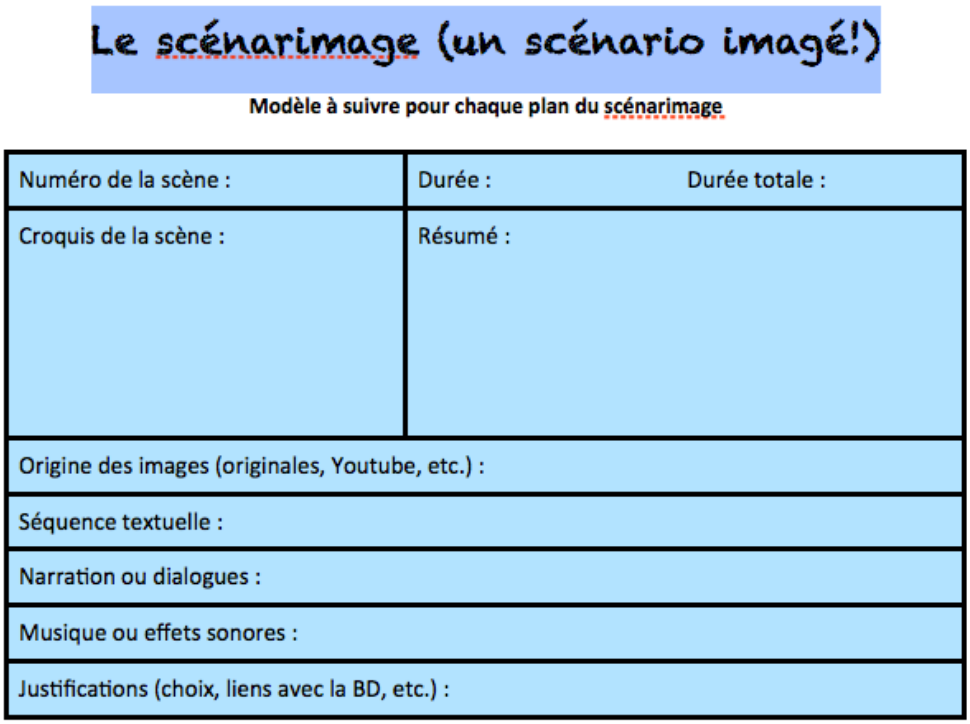
En présentant la séquence didactique aux élèves, ces derniers savent qu'ils auront à lire au moins un roman graphique, à écrire un scénarimage, puis à réaliser une bande-annonce destinée à donner le goût de lire l'œuvre choisie. Les principaux codes de ce langage sont aussi présentés, de façon à les préparer adéquatement pour la lecture. Parmi ceux-ci, notons l'ellipse, fondamentale, qui permet constamment au lecteur d'engager sa propre subjectivité dans le récit qui prend forme sous ses yeux (Groensteen, 2008; Mouchart, 2004). Puis, chaque équipe d'élèves sélectionne un titre parmi le vaste choix présenté en classe[iii] et le lit, tout en tâchant de cibler certains plans importants du livre qui seront réutilisés dans sa bande-annonce.

Par la suite, après avoir effectué un retour en équipe sur la lecture, les élèves doivent rédiger un scénarimage complet qui intègre certains plans de la bande dessinée. Chaque élève est amené à cibler au moins trois plans (images) de leur BD qu'il juge importants pour l'exploiter

éventuellement dans la bande-annonce. Cette démarche permet également au lecteur de réaliser que le texte n'est pas suffisant à lui seul parce qu'il faut aussi illustrer schématiquement ce qui sera filmé. Comme nous le précisions au départ, avec cette séquence didactique, les jeunes doivent donc lire des images et s'en servir par la suite pour écrire. Avant la rédaction des scénarimages, nous avions aussi préalablement visionné diverses bandes-annonces de films et de livres afin d'en faire ressortir quelques caractéristiques formelles : structure, présentation des personnages, thématiques, durée, etc. Pour écrire le scénarimage, les élèves découpent donc leur bande-annonce en une douzaine de plans à partir d'un canevas de base (figure 2). Après avoir fait approuver ce travail par l'enseignant, les élèves passent à l'autre étape, celle qui consiste à filmer les séquences nécessaires à leur bande-annonce. Ensuite, le montage des bandes-annonces est réalisé principalement à l'aide du logiciel *iMovie* qui est installé au laboratoire d'informatique de l'école.

Lorsque les bandes-annonces sont terminées, les élèves les présentent en classe selon un canevas très précis. Leur introduction explique le contexte de création de l'œuvre choisie. Puis, après avoir présenté leur réalisation en classe, ils justifient le choix de certaines scènes retenues dans leur montage (notamment par le biais de liens directs avec les images de la bande dessinée), tout en précisant les raisons pour lesquelles leur bande-annonce devrait donner le goût de lire le livre choisi.

Figure 2 – Canevas pour le scénarimage



Le scénarimage (un scénario imagé!)

Modèle à suivre pour chaque plan du scénarimage

Numéro de la scène :	Durée : Durée totale :
Croquis de la scène :	Résumé :
Origine des images (originales, Youtube, etc.) :	
Séquence textuelle :	
Narration ou dialogues :	
Musique ou effets sonores :	
Justifications (choix, liens avec la BD, etc.) :	

Source : Modèle composé par l'enseignant.

3.4. Méthode d'analyse des résultats

Les données obtenues lors des observations en classe sont traitées selon la méthode de l'analyse de contenu préconisée par Van Der Maren (2003), notamment par la reformulation synthétisant les aspects les plus significatifs parmi l'ensemble du matériel recueilli (Huberman, et Miles, 1994). L'analyse thématique préconisée par Paillé et Muchielli (2012) nous permet de réduire les données obtenues au moyen des documents produits par les élèves, c'est-à-dire d' « attribuer des thèmes en lien avec un matériau soumis à une analyse [...] puis effectuer des regroupements » (p.235). Dans le cas de notre recherche, il faut préciser que le travail de thématisation est fortement balisé par le contenu thématique des bandes dessinées que les élèves devaient transposer en bandes-annonces. Cependant, les interprétations des sujets lecteurs étant diversifiées pour une même œuvre, c'est plutôt le choix des thèmes retenus par les élèves qui est intéressant.

4. Résultats

Le projet d'apprentissage a été réalisé lors de trois années consécutives, soit en 2012, en 2013 et en 2014. La durée du projet était de six à huit semaines. Chaque fois, la démarche s'est déroulée comme prévu, c'est-à-dire que les étapes ont toutes été franchies dans l'ordre qui avait été anticipé. De plus, chaque nouvelle mouture du projet s'est enrichie de l'expérience acquise par l'enseignant. En ce sens, il nous semblait important de condenser les observations en lien avec les opérations de lecture et d'écriture telles que nous les avons constatées au moment de se produire en classe.

4.1. Observations pendant la lecture des œuvres

Même si la lecture de bande dessinée semble aller de soi, il s'est avéré essentiel de présenter les codes de la bande dessinée, principalement pour outiller les élèves qui auraient, eux aussi, à écrire avec des images par la suite. En discutant des perceptions à l'égard de la BD avec les jeunes, nous avons constaté que les préjugés étaient encore bien tenaces : lecture pour paresseux, destinée aux enfants, etc. Aussi, les références des jeunes d'aujourd'hui en matière de BD auraient pu, à quelques exceptions près, être les mêmes que celles des années 1960. Hormis quelques rares exceptions, les bandes dessinées les plus connues et les plus lues des jeunes demeurent celles d'Astérix, de Tintin et de Lucky Luke. Personne ou presque ne connaissait les titres présentés dans le cadre de cette séquence didactique.

Pendant la lecture en classe, ce qui s'est rapidement imposé, c'est de constater que les élèves redécouvraient littéralement la bande dessinée. En effet, plusieurs cherchaient à lire d'autres titres en plus. Comme la bande dessinée et la bande-annonce exploitent toutes les deux les images pour faire passer des messages, des liens explicites et directs devaient être établis entre les deux, surtout qu'un des objectifs de cette séquence didactique était de donner le goût de lire le livre. Individuellement, chaque élève devait donc cibler au moins trois plans (images) de la BD à exploiter éventuellement dans sa bande-annonce. Avant de se retrouver en équipe, il était étonnant de constater que bien des jeunes, sans même se consulter préalablement, avaient choisi les mêmes images dans les BD.

4.2. Observations pendant l’écriture et la réalisation finale

Lors de l’écriture du scénarimage, certains élèves ont rencontré quelques difficultés puisqu’ils n’avaient jamais écrit un tel texte et qu’il ne s’agissait pas de faire un simple résumé. C’était un exercice nouveau pour la plupart des jeunes puisque ces derniers devaient aussi écrire à l'aide d'images. Nous avions préalablement visionné avec eux diverses bandes-annonces de films et de livres, ce qui s’est révélé fort pertinent pour les élèves qui ont pu en identifier les principales caractéristiques. La modélisation a aussi été bien utile pour les guider. En écrivant le scénarimage à partir du modèle présenté précédemment, les élèves déterminaient les points de tension, les enjeux et les moments forts susceptibles de piquer la curiosité des gens et devaient les organiser en un tout cohérent, sans pour autant respecter le schéma narratif ou la chronologie des évènements. Ce travail d'interprétation et de construction de sens prenait donc en considération de multiples signes multimodaux, comme les images, le texte ou la musique, tous dédiés au même objectif : donner le goût de lire la bande dessinée en question. De tous ces signes, c’est souvent la musique qui tardait à s’imposer : des équipes ne la choisissaient qu’au moment du montage.

Une fois l’écriture terminée, plusieurs élèves faisaient le montage de leur bande-annonce au laboratoire informatique, même si certaines équipes choisissaient parfois de réaliser cette étape à la maison. Quelques imprévus sont parfois venus pimenter ces périodes (fichiers incompatibles, absences, etc.), mais toutes les équipes ont su tirer leur épingle du jeu. Fait à noter, de nombreux jeunes maitrisaient déjà ces outils informatiques reliés au montage, ce qui montre bien que l’école doit s’intéresser davantage à ce type d’écriture et de production.

Les données obtenues lors des observations en classe ont été traitées selon la méthode de l’analyse de contenu (Van Der Maren, 2003), notamment par la reformulation synthétisant les aspects les plus significatifs parmi l’ensemble du matériel recueilli. L’analyse thématique des écrits d’élèves nous a permis d’associer des thèmes en lien avec les données obtenues que nous avons synthétisées (Paillé et Muchielli, 2012). Dans le cas de notre recherche, ce travail de thématisation a été défini principalement par le contenu thématique des bandes dessinées et des

bandes-annonces qui ont été réalisées. Celles-ci se sont avérées particulièrement riches au regard des interprétations des sujets lecteurs, et ce, même si plusieurs équipes avaient choisi la même œuvre.

5. Discussion des résultats

Tel que nous l'avions anticipé, plusieurs thèmes se sont imposés lors de notre analyse, entre autres, pour décrire la démarche de création d'une bande-annonce, qui s'est avérée essentielle à la construction du sujet multimodal.

5.1. La posture d'auteur

Les nombreuses tâches à réaliser dans cette séquence didactique ont permis de mettre en lumière la posture d'auteur adoptée par les élèves. En réalisant une bande-annonce sur une bande dessinée, chaque équipe proposait une vision de l'œuvre, un regard sur ce qui lui semblait le plus important. Personne ne réagit de la même façon à une œuvre et cette séquence didactique donnait à chacun la chance de le montrer clairement. Dans un même groupe, des réalisations portaient parfois sur un même livre, mais celles-ci étaient forcément différentes et il était étonnant de constater à quel point les interprétations pouvaient varier. Les élèves interprétaient et s'appropriaient les différents éléments d'une histoire donnée. Ils adaptaient certains passages en fonction des contraintes (rôles masculins et féminins, saisons, etc.) et ils devenaient les personnages, leur permettant du même coup de leur donner une nouvelle vie en passant des images fixes de la BD aux images animées de la bande-annonce. En recréant du sens à partir d'une histoire existante et en adoptant une posture d'auteur, les élèves jouaient carrément le rôle de metteurs en scène.

En plus de cela, chaque équipe était invitée à justifier et à expliquer certains de ses choix (plans de la BD, musique, histoire, etc.). Des liens directs devaient même être établis entre les images de sa bande-annonce et celles de la bande dessinée (figure 3), chose que les jeunes faisaient plutôt bien. Cette étape du travail révélait toute la réflexion liée aux choix effectués pour obtenir un résultat, permettant du même coup de révéler l'appropriation subjective des BD.

Figure 3 – Des liens directs et explicites entre bande dessinée (à gauche) et bande-annonce (à droite) : un exemple à partir de *Quartier lointain* (Taniguchi, 2002) (extrait de la page 28)

Toujours dans le contexte d'une posture d'auteur à développer, certaines réalisations d'élèves étaient à ce point réussies que nous avons décidé d'en faire parvenir quelques-unes aux auteurs concernés. Ceux que nous avons rejoints se sont tous montrés enthousiastes et impressionnés, tout en prenant le temps de féliciter les jeunes. Alors que Michel Rabagliati (communication personnelle, 4 juin 2012), l'auteur de la série *Paul*, a insisté sur l'aspect créatif de telles réalisations, Bastien Vivès, jeune auteur français qui a obtenu un succès critique avec plusieurs BD, a mentionné (B. Vivès, communication personnelle, 7 mai 2013) qu'une telle initiative pédagogique suscitait l'imaginaire et donnait envie d'en savoir plus (signe que notre objectif était bien atteint). Ce dernier a aussi envoyé une belle dédicace pour féliciter deux élèves qui avaient réalisé une bande-annonce sur le fort joli *Polina* (Vivès, 2011).

Enfin, l'auteur de la BD *Pilules bleues*, Frederik Peeters (2001), a commenté une bande-annonce réalisée par des élèves sur ce même livre en précisant qu'un tel travail montre à quel point la lecture est une question d'interprétation. Selon lui, cela constitue « la parfaite illustration du fait qu'un livre n'appartient plus à son auteur une fois qu'il a été lu » (Peeters, communication

personnelle, 7 mai 2013). Ces propos rejoignent nos observations et renforcent nos constats quant à l'appropriation et à l'interprétation des bandes dessinées faites avec cette séquence didactique : délaissant le simple rôle de lecteur passif, les élèves adoptent une posture d'auteur en créant du sens à partir d'une œuvre donnée. Les derniers commentaires de Peeters sont assez éloquents à ce propos : « Et j'en suis vraiment heureux. Heureux d'en être dépossédé, et heureux que vous en soyez les nouveaux propriétaires. Et heureux du lien étrange, immatériel, et terriblement contemporain qui me connecte à vous » (F. Peeters, communication personnelle, 7 mai 2013).

5.2. L'interaction multimodale

Les bandes-annonces que nous avons analysées comportent des convergences qui montrent bien que les élèves se révèlent être de véritables médiateurs entre deux objets multimodaux : la bande dessinée d'une part et la bande-annonce d'autre part.

En tant que récepteurs, les sujets lecteurs convoquent un répertoire interprétatif varié qui sollicite les expériences qu'ils ont vécues. Ce sont d'abord des expériences de lecture, qu'elles soient littéraires ou non. On peut penser au bagage de lecture des bandes dessinées de l'enfance, mais aussi à diverses expériences de lecture plus personnelles ainsi que les lectures associées au milieu scolaire : albums, courts récits, romans jeunesse, encyclopédies, etc. De plus, les expériences des sujets lecteurs portent sur des « lectures » de type médiatique : cinéma, blogues, publicité, jeux vidéo, capsules vidéo, forums, sites internet, etc. Les jeunes que nous avons rencontrés sont donc constamment en contact avec l'image, mais aussi avec la combinaison image-texte-son, combinaison qui se retrouve également dans la BD. D'autres types d'expériences ont aussi contribué au processus de réception. Ce sont des évènements vécus à l'extérieur de la sphère lectorale, comme les rencontres réelles avec des personnes similaires à certains personnages de la BD. Par exemple, il ne serait pas impossible que les élèves aient déjà rencontré de jeunes adultes ayant des traits de personnalités en commun avec *Paul*. On pourrait même avancer que certains jeunes lecteurs ont déjà vécu certaines péripéties contenues dans *Paul a un travail d'été* (Rabagliati, 2002) ou d'autres œuvres. Citons notamment le travail dans un camp de jour, un premier amour adolescent ou le dépassement de soi dans une activité

physique, des passages souvent choisis par les élèves dans l'adaptation en bande-annonce de cette bande dessinée. Les valeurs, actions et sentiments illustrés dans les BD ne seraient donc pas transposés sans une déformation personnelle bien ancrée dans le réel des jeunes lecteurs. Ainsi, on constate une prise de possession naturelle de la dimension multimodale de la BD. Notre recherche a mis en évidence la surprise des élèves qui ont renoué avec ce genre, alors qu'il est associé à tort à l'univers « monomodal » du livre traditionnel.

Le rôle de producteur a également amené les sujets à miser sur leurs expériences, qu'elles soient littéraires, médiatiques ou bien réelles. D'abord, le répertoire multimodal qui a été expliqué plus haut a servi de catalyseur pour la réalisation du produit final. En effet, plusieurs élèves rencontrés ont avoué qu'ils avaient déjà en tête la bande-annonce dès qu'ils avaient lu le livre. Leur façon de concevoir naturellement cette forme de transposition montre à quel point la réception et la production se complètent simultanément et à quel point il est difficile de maintenir une logique linéaire selon laquelle la lecture précède l'écriture. Dans ce projet, l'étape de l'écriture revêt donc un caractère plus scolaire qui balise la créativité des sujets multimodaux. L'écriture « imposée » du scénarimage a aussi permis de prendre conscience que l'écriture, en tant que mode sémantique, occupe encore une place primordiale dans tout processus de communication, et ce, même si le langage visuel et sonore des jeunes peut leur sembler suffisant pour créer une bande-annonce. Pour ces raisons, il nous a semblé que l'immersion permanente de ces élèves dans un univers multimodal a mis en lumière l'interaction des différents modes sémantiques qui se manifestent de part et d'autre.

5.3. Les savoirs et les stéréotypes

Comme nous l'avions anticipé, les représentations visuelles, tout comme les représentations mentales, ont été à l'avant-plan de cette démarche. Nous avons surtout mis l'accent sur les différents stéréotypes qui se sont manifestés à travers les productions d'élèves, notamment sur les stéréotypes langagiers, littéraires et cinématographiques. Un stéréotype peut se définir comme « une structure, une association d'éléments, qui peut se situer sur le plan linguistique (syntagme, phrase), sur le plan thématico-narratif (scénarios, schémas narratifs et argumentatifs, personnages) ou sur le plan idéologique (valeurs) » (Dufays *et al*. 2005, p. 100). En ce sens, la

démarche de lecture littéraire qui s'est concrétisée fait appel à trois types de savoirs.

D'abord, l'écriture « au premier degré » de certains élèves montre que des stéréotypes sont employés sans distance critique, et ce, sans que les sujets puissent s'assurer de la vraisemblance du scénario qu'ils proposent, de sa force persuasive, de son appartenance générique ou de sa valeur esthétique. De tels stéréotypes sont généralement associés à la littérature de masse (Dufays *et al*., 2005, p.70). Par exemple, dans certaines bandes-annonces, nous avons identifié des figures archétypales comme le jeune héros intrépide ou le vilain sans scrupule. À l'opposé, on peut identifier un mode d'expression qui se distancie du stéréotype et qui cherche à créer du nouveau, soit par l'utilisation du langage soit par une signature visuelle singulière. En mettant l'accent sur l'écart, les élèves montrent qu'ils désirent se détourner des lieux communs. Précisément, ce sont des bandes-annonces qui se veulent déstabilisantes dans lesquelles les élèves-auteurs manifestent le besoin de s'associer à la marginalité. Finalement, il y a un mode ambivalent qui oscille entre les deux, qui allie stéréotype romantique et cynisme par exemple, et qui se caractérise ainsi par son identité double.

Dans ce projet, l'éveil aux stéréotypes, aux mythes et aux figures est canalisateur et déclencheur d'écriture puis de création. Pour les élèves, c'est la connaissance des stéréotypes structurels comme les genres – Qu'est-ce qu'une bande dessinée? Qu'est-ce qu'une bande-annonce? – qui permet de transformer des textes (narratif en explicatif, littéraire en scientifique, etc.) afin de percevoir les différences entre chaque catégorie. La réflexion du sujet est ainsi supportée par d'autres moyens que la prise de notes : exposés oraux, résumés, jeux d'écriture, illustrations, etc. Ce mécanisme de pensée, sous-estimée en didactique du français, se veut néanmoins générateur de langage. Même si la créativité associée à ce projet s'oppose, en quelque sorte, à la cognition parce qu'elle serait moins rigoureuse, plus associée à l'art, elle est appelée à faire partie des mécanismes cognitifs fondamentaux pour le développement des élèves contemporains.

La bande dessinée, par sa nature polysémique et interactive, apparait comme un vecteur pertinent aux apprentissages littéraires. Cette approche par projet, particulièrement grâce à l'intertextualité qu'elle implique, fait en sorte qu'elle constitue un cadre idéal à ce type d'apprentissage : l'autonomie du lecteur est développée du fait qu'il apprend à mobiliser ses représentations, ses

stéréotypes et l'ensemble de ses ressources pour intégrer de nouveaux discours. Il construit davantage un savoir-agir, témoignant de sa capacité d'adapter sa lecture et son écriture selon différents contextes, qu'un savoir-faire au sens strict. De la même façon, l'acte d'écrire est aussi à réactualiser dans les programmes de formation pour faire en sorte que l'écriture ne soit plus considérée comme un simple moyen d'arriver à une fin, qui est la compétence discursive. De cette façon, l'apprenant à qui l'on propose une activité d'écriture littéraire s'approprie le processus dans l'action : il construit ses connaissances littéraires en lisant, en écrivant et en créant.

6. Conclusion

L'analyse des résultats et les constats observés, lors des trois années d'expérimentation de cette piste novatrice d'exploitation de la bande dessinée dans la classe de français à l'école secondaire, s'avèrent très encourageants. La BD a encore beaucoup à nous apprendre sur les expériences subjectives de lecture (Rouvière, 2013) et une telle recherche a permis d'approfondir cette question, tout en mettant à l'avant-plan la multimodalité et la lecture littéraire. C'est un travail exigeant qui a été réalisé par les élèves impliqués dans cette séquence didactique, les obligeant à se questionner sur leur compréhension d'une œuvre, à sélectionner des images fortes et signifiantes et à les exploiter et les justifier dans une nouvelle création.

Il ne s'agit sans doute que d'un petit pas, mais il faut, comme le soutient Rouvière, « avancer vers une didactique exigeante et ambitieuse de cet objet d'enseignement pour outiller les enseignants » (2013, p. 19). La didactique de la littérature en classe a été renouvelée ces dernières années, notamment avec les théories littéraires de la réception qui insistent sur le rôle actif que doit jouer le lecteur en tant que sujet qui produit du sens. « Mais tout se passe comme si ces différentes avancées s'arrêtent au seuil de la bande dessinée, qui n'est jamais prise comme exemple de support» (Rouvière, 2012, p. 12). Il ne suffit donc plus de simplement créer isolément des dispositifs didactiques exploitant la BD, il faut aussi que la recherche s'empare pleinement de cet objet d'étude de façon à proposer une réflexion pédagogique et didactique rigoureuse. Cela pourrait donc favoriser la création, voire l'éclosion, d'une réelle didactique de la

lecture de BD. L'image narrative faisant partie intégrante de la vie contemporaine, pas seulement pour la bande dessinée, il importe plus que jamais d'approfondir cette réflexion.

Les liens avec la littérature et les arts peuvent certes s'avérer utiles et pertinents, mais la bande dessinée mérite qu'on s'y attarde pour elle-même, chose qui se fait encore très peu. Celle-ci s'est taillé une place au sein du programme de français du MELS, et il importe maintenant de mieux la définir tout en proposant des pistes d'exploitation concrètes en lien avec les plus récentes recherches. Enfin, comme le souhaitait Giguère, « si l'école se voulait en phase avec l'époque, elle apprendrait [aux jeunes] à mieux comprendre l'image narrative et les éveillerait à d'autres thématiques, à d'autres esthétiques » (2008, p. 47).

Références

Boutin, J.-F. (2005). Enseigner la syntaxe au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *8*(1). Récupéré du site de la revue : http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/07_Boutin.pdf

Boutin, J.-F. (2010). Innover en littératie : pratiques de lecture/écriture à partir de la bande dessinée. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (p. 77-94). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Boutin, J.-F. (2012). La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle [et à venir]. *Québec français*, 166, 46-47.

Ciment, G. (2012). La bande dessinée, pratique culturelle. Dans É. Maigret et S. Stefanelli (dir.), *La bande dessinée : une médiaculture*. Paris, France : Armand Colin.

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2010). *Littératie et pouvoirs spéciaux : les avantages des bandes dessinées en classe*. Récupéré du site du Conseil canadien sur l'apprentissage : http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20100721Comics-2.html

Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture.* Liège, Belgique : Pierre Mardaga.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire, Histoires, théories, pistes pour la classe* (2e éd). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Gee, J. P. (2008). A Sociocultural perspective on Opportunity to learn. Dans P. A. Moss, D. C. Pullin, J. P. Gee, E. H. Haertel et L. J. Young (dir.), *Assessment, equity, and opportunity to learn* (p. 76–108). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.

Giguère, M. (2008). Une place pour la bande dessinée au collège. *Québec français*, 149, 44-47.

Goodrich, H. (1995). *Teaching through projects: Creating effective learning environments*. Menlo Park, CA : Innovative Learning Publications.

Grégoire, M. (2008). La mauvaise réputation. *Québec français*, 149, 37-41.

Grégoire, M. (2012). *La bande dessinée et l'enseignement du français : développement d'une séquence didactique en quatrième secondaire* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Rimouski, Canada.

Groensteen, T. (2006). *Un objet culturel non identifié*. Angoulême, France : L'An 2.

Groensteen, T. (2008). *La bande dessinée : mode d'emploi*. Liège, Belgique : Les Impressions nouvelles.

Grondin, J., Boutin, J.-F., Gendron, M., Martel, V. et Beaudoin, I. (2011). La lecture et la bande dessinée chez les élèves de 5e et 6e année du primaire. *Vivre le primaire*, *24*(3), 51-54.

Guaïtella, I. (2003). Au rythme des images : multimodalité et multilinéarité de la bande dessinée. *Semiotica*, 146, 519-526.

Huberman, A. M. et Miles, N. B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.). *Handbook of Qualitative Research* (p. 429-444). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : De l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel, et G. Langlade, *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation* (p. 229 – 251). Saint-Laurent, Canada : ERPI.

Kress, G. R. et Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres, Royaume-Uni: Arnold.

Langlade, G. (2006). Récits de fiction et fictions du lecteur. *Enjeux*, 65, 7-20.

Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 311-336), Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, M. (dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Montréal, Canada: MultiMondes.

Lebrun, M. et Coulet, C. (2004). La classe comme communauté active de lecteurs et d'auteurs: favoriser un rapport critique à la lecture/écriture littéraires. *Skholê, hors-série* 2, 177-188.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Merriam, S. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaine des langues : français, langue d'enseignement.* Québec, Canada: Gouvernement du Québec, Direction générale de la formation des jeunes.

Mouchart, B. (2004). La bande dessinée. Paris, France : Le cavalier bleu.

Ouellet, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Rimouski, Lévis, Canada et Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse, France.

Ouellet, S. (2015). Le sujet multimodal et l'appropriation du littéraire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale,* 1(janvier). Récupéré du site de la revue : http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol1-1s_ouellet.pdf

Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris, France : Armand Colin.

Peeters, F. (2001). *Pilules bleues*. Genève, Suisse : Atrabile.

Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature.* Paris, France : Minuit.

Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Rabagliati, M. (2002). *Paul a un travail d'été*. Montréal, Canada : La Pastèque.

Rouvière, N. (2009). *Appel à communication : Lire et produire des bandes dessinées à l'école*. Colloque international organisé par le CEDILIT (Traverses 19-21) à l'Université Stendhal Grenoble III en mai 2010. Récupéré du site de recherche en littérature Fabula de : http://www.fabula.org/actualites/article29689.php

Rouvière, N. (dir.) (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble, France : Ellug.

Rouvière, N. (2013). Pour une didactique de la BD. *Cahiers pédagogiques*, 506, 19-21.

Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : PUR.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Taniguchi, J. (2002). *Quartier lointain*. Tournai, Belgique : Casterman.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire – ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. C. Campoli, D. Claustre, D. Dormoy, B. Gromer, J.-P. Guichard, A. Karnauch, et M. Lebrun (coll.). Paris, France : Hatier Pédagogie.

Van Der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vivès, B. (2011). *Polina*. Bruxelles, Belgique : KSTR.

[i] Voir Michaël Grégoire, *La bande dessinée et l'enseignement du français : développement d'une séquence didactique en quatrième secondaire* (mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Rimouski), 2012.

[ii] Le terme « roman graphique » servait ici à présenter des œuvres de BD qui se distinguaient de la production traditionnelle et connue du grand public.

[iii] Plus de quinze albums étaient proposés en classe, la plupart étant disponibles en série de quatre exemplaires (*Paul a un travail d'été, Pilules bleues, Poulet aux prunes, Quartier lointain, Polina, etc*.).